

Krumm, Volker

Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 119-137. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Krumm, Volker: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 119-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97933 - DOI: 10.25656/01:9793

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97933>

<https://doi.org/10.25656/01:9793>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft

Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder

Die Köchin

Es waren einmal ein Vater und eine Mutter. Sie waren sehr glücklich, denn sie hatten sieben gesunde Kinder. Der Vater war ein guter Kaufmann und konnte für seine Familie ein schönes Haus mit großem Garten kaufen. Die Mutter lehrte alle ihre Kinder Singen und den Ältesten das Lesen und Schreiben; sie bestellte den Garten mit feinen Gemüsen und Kräutern und kochen konnte sie so gut, daß der Vater, der weit in der Welt herumgekommen war, nirgendwo lieber aß als daheim. Auch alle Gäste priesen über die Maßen ihre Kochkunst. Als aber der Vater sah, daß die vielen Kinder, der große Garten und das viele Kochen die Mutter doch sehr mühten, sagte er zu ihr: „Liebe Frau, obgleich Du so gut kochen kannst wie niemand auf der Welt, so Sorge ich mich doch, daß Du zuviel arbeitest. Ich meine deshalb, Du solltest Dir eine Hilfe in die Küche holen, die Dir das Kochen abnimmt.“ Und so geschah es: Sie suchten und fanden ein tüchtiges Mädchen. Dieses half nun der Mutter in der Küche und im Garten und sie lernte bald so viel, daß nur der Vater und die Kinder merkten, wenn nicht die Mutter gekocht hatte.

Die Köchin war froh, daß alle so zufrieden mit ihr waren. Sie wirkte gern in der Küche und im Garten, freute sich, wann immer die Mutter in die Küche kam, ihr diesen und jenen Handgriff zeigte, sie ein neues Rezept wissen ließ und da und dort half. Mit der Zeit aber wurde sie ein bißchen stolz und begann sich zu fragen, ob sie wohl schon so gut kochen könne wie die Hausfrau, und bald dachte sie darüber nach, ob sie es nicht schon besser könne.

Als sie sich wieder einmal mit den Köchinnen aus anderen Häusern traf, fragte sie: „Ist es eigentlich möglich, daß jemand so gut kochen kann wie wir?“ Die jungen Köchinnen wußten nicht, was sie sagen sollten, aber die alten konnten ihr antworten, daß es ganz gewiß niemand so gut könne. „Das wäre ja schlimm“, sagten sie, „wenn wir nicht die besten wären, wir, die wir den ganzen lieben langen Tag nichts anderes machen, als über Gemüse- und Kräuternanbau und über die Kochkunst nachzudenken, täglich feine Suppen, köstliche Gerichte kochen und wunderbare Palatschinken backen, die Küche zum Glänzen bringen und den Garten zum Blühen.“

Nichts hörte die junge Köchin lieber, und sie traf sich von Herzen gern mit den anderen, um darüber zu reden, was sie für gute Köchinnen seien. Mehr und mehr aber

sprachen sie auch über das schwere Leben, das sie hätten, mit Garten und Küche, Richten und Putzen, Ofen anheizen und Wasser holen, den vielerlei Suppen und Braten und Strudel, dem Auftragen und Abräumen, dem Scheuern der vielen Töpfe und dem täglichen Wischen des Küchenbodens. „Was sollen wir eigentlich noch alles tun?“ fragten sie sich immer häufiger.

Jede Woche redeten sie so, und nachdem ein Jahr vergangen war, waren sie alle ganz griesgrämig. Da sagte die junge Köchin eines Abends: „Unser Los ist wirklich bitter – aber können wir es nicht ändern? Was würde aus unserer Herrschaft werden ohne uns? Würden sie nicht krank werden, wo sie doch gar nicht richtig kochen können? Sie brauchen uns – deshalb werden sie uns geben, was wir wollen. Laßt uns kämpfen um bessere Küchenbedingungen.“

Und das geschah dann auch: Zuerst hielten sie der Herrschaft vor, daß es eine Sünde sei, wenn sie an Sonn- und Feiertagen in der Küche arbeiteten. Da sie in einem frommen Land lebten, willigte diese ein. Fortan brauchten alle Köchinnen an Gottestagen nicht mehr zu kochen.

Als nächstes setzten sie durch, daß die Küche von der Hausherrin gar nicht mehr betreten werden durfte. „Küchenfremde Personen“, so sagten sie, „stören den Prozeß des Kochens.“

Nicht lange danach wurde ein weiteres Stück Weg erreicht: Die Arbeit, die sie bisher allein gemacht hatten, wurde aufgeteilt in Spezialberufe: „Gemüse- und Kräutermeisterin“, „Materialputzer und Vorbereiterin“, „Küchenputzfrau“, „Servierfrau“ und „Topf- und Geschirrspülerin“. Die Köchinnen konnten sich endlich auf das Wichtigste und die schwerste Arbeit konzentrieren, auf das Kochen. In großen Häusern aber gab es fortan „Fachköchinnen“ – zum Beispiel eine für die Braten, eine für Palatschinken und Strudel, eine für die Suppen und die Kaltmamsell.

Dann begeisterte die Köchin ihre Zunftgenossinnen mit der „Aktion kleine Küche“. Sie sagte: „Wir können noch viel bessere Köchinnen werden, wenn wir nicht mehr für so viele kochen müssen.“ Das leuchtete allen ein und so wurde festgelegt, wie viele Essen pro Küche und Köchin zugelassen werden sollten. Neue Küchen wurden gebaut, neue Köchinnen eingestellt und die großen Töpfe verschwanden von den Borden.

Ich will hier nicht mehr weiter berichten, was die Köchinnen zur Verbesserung der Kochkunst noch einführten, sondern nur noch, was mit der Hausfrau geschah, von der ich am Anfang erzählte.

Die Hausfrau war froh, daß sie nicht mehr täglich in die Küche mußte, um für ihre sieben Kinder, den Mann und die Gäste zu kochen. Sie gönnte der Köchin auch fromm den küchenfreien Sonntag für den Kirchgang. Ein wenig bekümmerte sie, wenn die Köchin gar zu oft auf Weiterbildungswallfahrten, zu Zunftsitzungen und Zunftsportmeisterschaften während der Kochzeit gehen oder sich drei Monate im Jahr von der Kocharbeit erholen mußte. In diesen Zeiten nämlich mußte die Hausfrau dann – wie am Sonntag oder nach Einführung der Halbtagsküche an den Abenden – wieder am Herde stehen, ängstlich bemüht, nichts falsch zu machen. Das nämlich war geschehen: Die Köchin hatte auch die Hausfrau glauben gemacht, daß niemand so gut kochen könne wie sie, die Köchin, und als Jahr und Tag vergangen waren, glaubte die Hausfrau, wie alle anderen im Lande, sie habe überhaupt noch nie kochen gekonnt. Deshalb war sie dankbar, als ihr die so hilfsbereite und tüchtige Köchin zweierlei anbot: Erstens den „Küchenabend“, zweimal im Jahr. Da sollte die Hausfrau in die Küche kommen, sich umschauen, wie eine schöne kleine Küche aussieht und danach fragen, wie man kocht.

Noch wichtiger aber war das zweite Angebot: Die Köchin erlaubte der Hausfrau wieder, die Küche zu betreten, während sie dort kochte – natürlich nur nach einwöchiger Voranmeldung und natürlich nur, um still zuzuschauen, wie die Köchin meisterhaft mit Töpfen und Pfannen hantiert und ihre wunderbaren Gerichte zaubert. Und ganz besonders glücklich war die Hausfrau immer dann, wenn sie der Köchin bei einfachen Arbeiten manchmal zur Hand gehen durfte, bei solchen, die, wenn sie mißlingen, den Brei nicht verderben konnten.

Wie es weiterging, weiß ich nicht. Aber ich bin ganz sicher: Wenn sie nicht gestorben sind, dann macht die Köchin die Hausfrau heute noch glücklich.

Was haben Köchinnen mit Lehrern gemein?

Zwischen Köchinnen und Lehrern gibt es natürlich gewaltige Unterschiede: Die Ausbildung (welche Köchin hat schon jahrelang auf Universitäten studiert), die Verantwortung (was ist schon ein verkorkstes Mittagessen gegen den Mißerfolg eines Lehrers in einer Unterrichtsstunde), die Arbeitsbelastung (keine Köchin arbeitet so viel wie ein Lehrer), die Treue der Lehrer (die wenigsten Köchinnen sind pflichtbewußte Lebenszeitbeamte. Sie bleiben ihrer Herrschaft nicht wie Lehrer immer treu; sie wechseln rücksichtslos aus eigennützigen Interessen ihre Stellung, wann immer es ihnen paßt.)

In einem Punkt aber gibt es doch gewisse Ähnlichkeiten: Wie die Köchinnen glaubten, ihre Herrschaften könnten nicht so gut kochen wie sie, so glauben Lehrer, daß Eltern ihren Kindern nicht so gute Lehrer sein könnten, wie sie, die Lehrspezialisten, und deshalb glauben Lehrer und Schulforscher (wie die Köchinnen), sie dürften die Eltern als Lehrende ignorieren. Von diesem Lehrerglauben und einigen seiner Konsequenzen handeln die folgenden Seiten.

Ich gehe von folgenden Annahmen aus:

1. Eltern sind prinzipiell keine schlechteren Lehrer ihrer Kinder als die Lehrer in der Schule. Sie lehren nur anderes und anders als jene.
2. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft vernachlässigt bei ihren Bemühungen um eine Verbesserung der Schule die Eltern. Sie vernachlässigt die Frage, wie Eltern dazu beitragen können, daß die „Qualität der Schule“ besser wird.
3. Auch die Lehrer vernachlässigen die Eltern. Sie glauben, daß sie für ihre Arbeit in der Schule die Eltern eigentlich gar nicht brauchen.
4. Wenn diese Annahmen richtig sind, dann ergibt sich – unter der Voraussetzung, daß Erziehungswissenschaft und Schule der möglichst guten Förderung der Kinder dienen wollen – die Forderung an die Schulforscher und an die Praktiker in der Schule, die Eltern in ihrer Arbeit mehr und anders zu berücksichtigen, als sie es heute tun.

1. Die Eltern als Lehrer

Man kann die Schule als ein (spätes) Ergebnis der Arbeitsteilung betrachten. Ursprünglich versorgten sich die kleinen, isoliert lebenden Lebensgemeinschaften – Großfamilie, Stamm, Dorf – mit allem selbst, was sie zum Überleben brauchten. Manche Arbei-

ten wurden dabei sehr früh aufgeteilt, andere sehr spät. Zu den spät aufgeteilten gehören jene, die man nicht lernen muß, und dazu gehört Erziehung. Die Menschen wären längst ausgestorben, wenn Mütter (und etwas weniger gut auch die Väter) nicht prinzipiell wüßten, wie sie mit ihren Neugeborenen, Kindern und Halbwüchsigen „richtig“ umgehen müssen, damit sie groß und tüchtig werden. Die Menschen „wissen es“ wie andere Säuger aus „Instinkt“ und dann natürlich auch aus „naturwüchsigem Lernen“. Sie machen es, wie es die Älteren machen. Das ging viele hunderttausend Jahre ganz ordentlich. Dann aber haben Originale, Tüftler, Genies, Außenseiter Dinge erfunden und verbessert, deren Handhabung einem nicht mehr in die Wiege gelegt wird: den richtigen Umgang mit – im Laufe von Jahrhunderten immer komplizierter werdenden – Werkzeugen, Waffen, Musikinstrumenten, Buchstaben und Zahlen. Der richtige Umgang erforderte sehr viel Lehrzeit und Lehrgeduld. Das regte einige schlaue Eltern an, jemanden gegen Kost und Logis ins Haus zu holen oder die Kinder gegen Entgelt einem Meister anzuvertrauen. Hauslehrer und Lehrmeister sollten den Kindern alles beibringen, was diese zu ihrem Wohle in dieser und in der jenseitigen Welt ihrer Meinung nach brauchten.

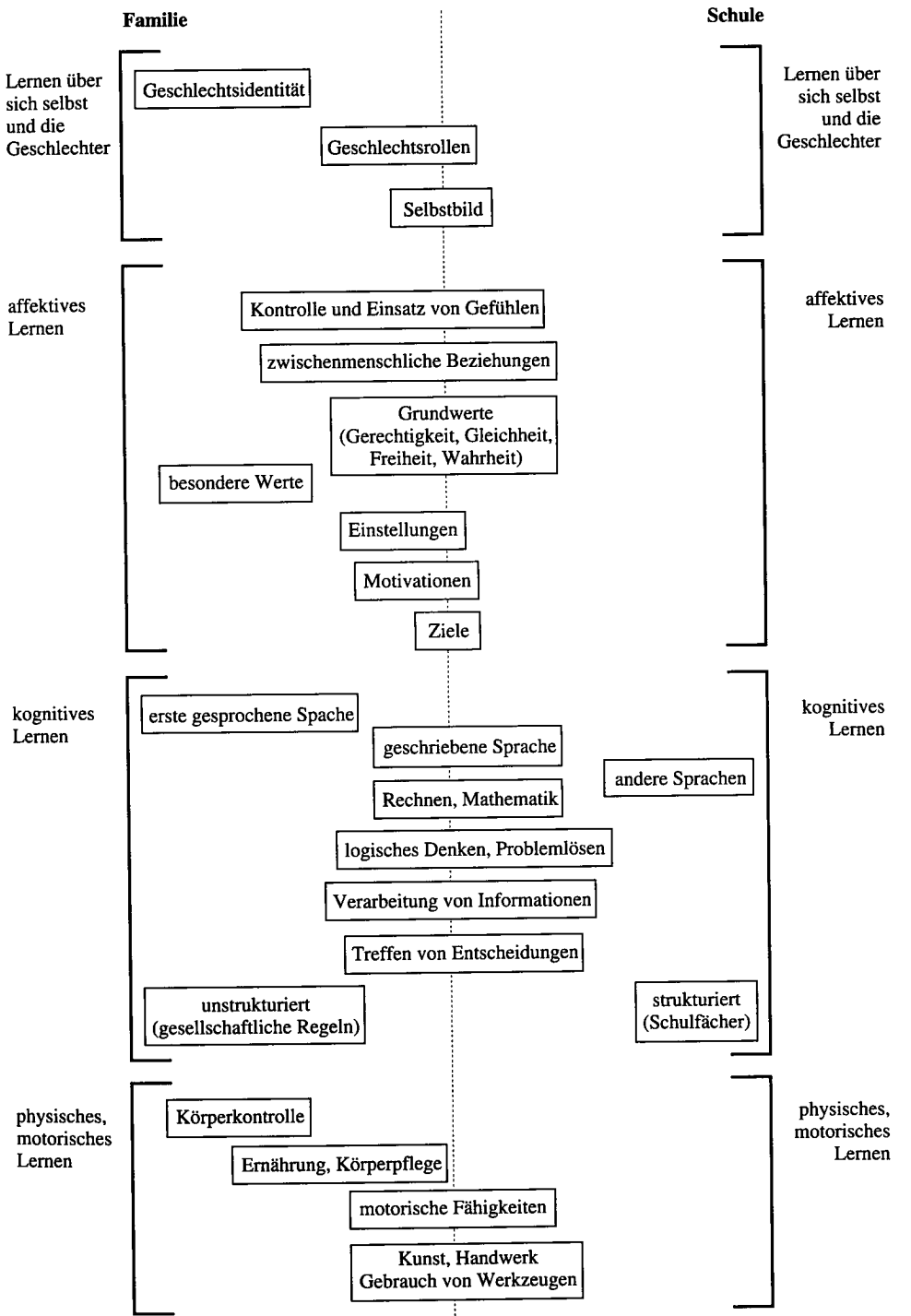
Arbeitsteilung bewirkt in der Regel, daß einer als Spezialist sein spezifisches Handwerk besser beherrscht als einer, der versucht, *alles* allein zu machen. Das mag mit ein Grund sein, daß „Lehrspezialisten“ sich immer mehr darin überzeugten, sie unterschieden sich von „Laienlehrern“, also den Eltern, ebenso wie der Gelegenheitsbastler vom Ingenieur. Im Falle von Eltern als Erzieher oder „Lehrer“ trifft das aber im Prinzip nicht zu: Eltern müssen – *cum grano salis* – die „Kinderpflege“ und „Erziehung“ so sehr oder so wenig lernen, wie Essen oder Trinken. Gewiß erhalten dergleichen natürliche Fähigkeiten im Sozialisationsprozeß ihre gruppen- oder kulturspezifischen Ausprägungen. Aber das Lernen von Mathematik oder Orgelspiel geht von anderen „Lernvoraussetzungen“ aus, als das Lernen von Essen oder „Parenting“. Letzteres baut auf relativ differenzierten Prädispositionen auf („Pflegetrieb“, „Kindchenschema“, „Liebe zum Kind“).

Wegen dieser Prädispositionen wird in allen Gesellschaften die Erziehung in den ersten Lebensjahren selbstverständlich den Eltern überlassen – und bekanntlich sind die Erziehungsleistungen „unauffällig“. Die meisten Sechsjährigen haben gelernt, was sie bei Schulbeginn brauchen. Jedenfalls kamen nach Erfindung der Schule nur vereinzelt Ideologen oder Philosophen auf den Einfall, man müsse den Eltern so früh wie möglich die Kinder wegnehmen, weil sie als Erzieher Stümper, Versager oder Kinderverderber seien.

Fragt man sich, was und wieviel der junge Mensch in seinen ersten 18 Jahren unter der Obhut der Familie und was und wieviel er in der Schule lernt, dann kommt man zu merkwürdigen Entdeckungen: GRIFFORE/BUBOLZ (1986) haben sich diese Frage gestellt. Die folgende Abbildung 1 enthält ihre Annahmen.

Die Übersicht enthält Hypothesen – aber diese lassen sich leicht mit vielen Befunden aus der Sozialisationsforschung, der pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie stützen. Der große Einfluß der Eltern auf das Lernen ihrer Kinder wird schnell verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß in den Jahren vor Schuleintritt ganz überwiegend die Eltern die Lernbedingungen verantworten und in diesen ersten Lebensjahren Grundlegendes und auch außerordentlich viel gelernt wird: Sachverhalte, die das zukünftige Lernen nachhaltig beeinflussen, wie zum Beispiel die Sprache (mit ihren entscheidenden Weltbild und Welterleben bestimmenden Grundkategorien und Wertungen) oder grundlegende „Einstellungen“ und „Motivationen“ (BLOOM 1971).

Abbildung 1: Relative Verantwortlichkeit von Familie und Schule für bestimmte Lehr-/ Lernziele (nach GRIFFORE & BUBOLZ, 1986, S. 96)



Während der Schulzeit bleibt der Einfluß der Eltern bestehen. Sie erziehen als „Lehrer“ sowie indirekt durch das, was sie dem Kind vorleben. Ihr Einfluß ist größer als der der Lehrer, weil sie viel mehr „Lehrzeit“ zur Verfügung haben. Das Gewicht des informellen Lernens ist auch größer als das des formellen, weil außerhalb der Schule im Durchschnitt intensiver (z.B. während des Spielens) gelernt wird, sowie mehr und vielfältigere Interaktionen mit Personen und (Lern-)situationen wahrscheinlich sind (MACBETH 1989, S. 7 ff.).

Diese Sachverhalte sind aus dem Blick der Pädagogen von Beruf geraten, weil deren explizite und immer längere Ausbildung zu Lehrspezialisten, ihr Amt als Kirchen- oder als Staatsbeamte und die Schulpflicht zwei Entwicklungen begünstigten: Auf seiten der ausgebildeten Lehrer die Entwicklung der Vorstellung, Unterricht sei ihre Angelegenheit – sie seien die Fachleute, Eltern seien Laien.

Auf seiten der Eltern entwickelte sich die dazu passende Vorstellung. Da zumindest in den ersten Jahrzehnten der Schulpflicht selbst in der Grundschule Dinge gelehrt wurden, die viele Eltern nicht wußten oder konnten, wuchs – als nach anfänglichem Widerstand gegen die Schule nach und nach immer mehr deren Nützlichkeit für Kinder offenbar wurde – zunehmend die Achtung vor ihr und den Amtsinhabern dort. Das war um so mehr der Fall, je weniger die Eltern ihre eigene Leistung als Lehrer ihrer Kinder – die sie ja nach einem verborgenen, ihnen gar nicht bewußten Lehrplan erbrachten – mit dem expliziten Lehrplan und den darauf bezogenen Leistungen der Lehrer in der Schule vergleichen konnten. Kurz: Eltern verstanden sich gegenüber den Experten in der Schule mehr und mehr als Laien und stützten so das Selbstverständnis der Lehrer, wie jene das Selbstverständnis der Eltern als Nichtskönnern in Sachen Schule förderten.

Daß an dieser Entwicklung etwas nicht stimmt, wird schon dadurch deutlich, daß – wie erwähnt – kaum jemand von den Experten daran dachte oder denkt, Kinder im Vorschulalter vor ihren unfähigen Eltern zu schützen, indem man sie ihnen wegnimmt. Warum aber sollte die Fähigkeit der Eltern, ihren Kinder ordentliche Lehrer zu bleiben, dahinwelken, wenn diese „schulreif“ sind?

In Deutschland hat neben der geschilderten Entwicklung die Einführung der Schulpflicht die Neigung zu diesem Aberglauben gefördert.

Nun sind glücklicherweise die wenigsten westlichen Länder in der Schulpolitik so autoritär wie Deutschland. Die meisten Länder haben keine Schulpflicht, sondern nur die Unterrichtspflicht (MACBETH 1989). In diesen liberaleren Ländern haben Eltern „lediglich“ die Pflicht, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder unterrichtet werden. Wer diesen Unterricht hält, bleibt ihnen überlassen: Sie dürfen es selbst tun oder ihr Kind in eine Schule schicken.

Natürlich gaben und geben in diesen Ländern die meisten Eltern, um es sich leichter zu machen, ihre Kinder einem Lehrer: Entweder indem sie ihn sich auf dem Schulmarkt kaufen oder indem sie ihn sich vom Staat „schenken“ bzw. aufzwingen lassen, der sie dafür auch zwingt, mehr Steuern zu zahlen.

Dennoch, in einigen jener Länder, die keine Schulpflicht kennen – in den USA, in Australien, Kanada, Großbritannien und Neuseeland –, wächst seit etlichen Jahren die Zahl der Eltern, die – aus den unterschiedlichsten Gründen – ihre Kinder auch nach dem Vorschulalter weiterhin allein erziehen und unterrichten wollen. In Amerika wurde 1988 die Zahl der Eltern, die sich für Home Instruction entschieden, auf 150.000 bis 300.000 geschätzt. 1979 waren es erst 10.000 bis 15.000 gewesen (LINES 1991, S. 10; siehe auch RAY 1993, S. 167).

Die Experten in den Schulen haben diese Entwicklung skeptisch und stirnrunzelnd bäugt und kritisiert (GALEN u.a. 1991): Ist schon, wie jedermann weiß, das Produkt der Konkurrenz schlechter als das eigene, so kann erst recht das Produkt von Laien nicht den Kriterien der an Universitäten jahrelang ausgebildeten Spezialisten genügen. Besorgnis über die „Qualität eines solchen Unterrichts“ wurde geäußert, eine hohe Zahl von Kindesmißhandlern (child abusers) vermutet und der Verlust von Geldmitteln und Stellen befürchtet. Lehrgewerkschaften forderten Evaluationsstudien – um den Nachweis zu führen, daß nicht sein kann, was nicht sein darf (CIBULKA 1991, S. 113).

Vor allem in den USA liegen viele Untersuchungen über Home Schooling vor. RAY/WARTES (1991) fassen sie zusammen. Gegenstand der Studien sind die Schulleistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern und die soziale Entwicklung der Schüler, die von ihren Eltern daheim bis zum 12. „Schuljahr“ unterrichtet werden. Als Maßstab wurden die Schulleistungen und das soziale Verhalten von Schülern in öffentlichen Schulen herangezogen.

Das Ergebnis: Im Durchschnitt gleichen die Schulleistungen der von ihren Eltern unterrichteten Schüler den Leistungen von Schülern öffentlicher Schulen und zwar in allen Fächern und in allen Klassenstufen. Wenn die Leistungen der Home Schooler vom Durchschnitt abweichen, dann häufiger nach oben als nach unten.

Hinsichtlich der Entwicklung des Selbstkonzeptes (soziale Kompetenz, Selbstbewertung, Stellung in der Gruppe) bzw. der sozialen Entwicklung ergibt sich das gleiche: keine signifikanten Differenzen.

Von Bedeutung ist hier auch, daß zwischen Home School Teachers mit abgeschlossener Lehrerausbildung und solchen ohne jede Lehrerausbildung kein signifikanter Unterschied besteht. Es ist auch folgenlos, ob die Eltern sich bei ihrer Lehrtätigkeit staatlicher Hilfen – vor allem Materialienangeboten – bedienen oder nicht, etwa weil sie zusammen mit anderen ihre eigene (staatfreie) Selbsthilfeorganisation aufgebaut haben. In ihrer Schlußbetrachtung schreiben die Autoren:

„It is clear that the research findings to date cast a flattering light on the ability of parents to transmit curricula and assist their home-educated children in progressing through the major agendas of American Schooling. The several studies that we have described consistently show the achievement scores of the home-schooled to be equal to or better than the scores of their peers in traditional schools. (...)

The home-schooled also appear to be at no great risk with respect to socialization. The research indicates that their self-concept is high; they are socially/emotionally well-adjusted. They are involved in many activities that are predictors of adult leadership; they are consistently engaged in social activities with peers and adults.

The facts (...) suggest that the outcomes of home schooling cannot be easily criticized when compared to those of traditional schooling.“ (S. 57 und 59)

Auf Großbritannien bezogen faßt MEIGHAN (1991, S. 179) seine Beobachtungen mit den Worten zusammen:

„Whatever (the home-based educators) define as a good education, and this varies considerably, they are almost always successful at achieving it. (...) My investigations would lead to the conclusion that most of what a school can do, home-based educators can equal and frequently surpass. Schools are hard-pressed to match a well-organised and energetic family.“

Eltern sind also nicht nur vor der Schulzeit erfolgreiche Lehrer, sondern auch später (vgl. dazu SLOANE 1985).

Natürlich fördern die Eltern ihre Kinder unterschiedlich vor und während der Schulzeit. Diese Unterschiede zeigen sich zum Teil in den Fähigkeiten der Kinder zu Beginn der Schulzeit. Wie mächtig nun der Einfluß der Eltern bzw. der außerschulischen Lernwelt, die von den Eltern zu verantworten ist, bleibt, zeigt sich daran, daß es der Schule

nicht gelingt, die familienbedingten Sozialisationsdifferenzen während der Schulzeit auszugleichen. Die Differenzen in den kognitiven oder affektiven Lernvoraussetzungen zu Beginn der ersten Klasse werden im Verlauf der Schulzeit nicht kleiner, sondern größer. Das heißt natürlich nicht, daß in der Schule nicht viel gelernt wird. Es heißt lediglich, daß Kinder, die vor und während der Schulzeit von den Eltern viel Förderung erhalten, die Lernchancen in der Schule besser nutzen können, als jene, deren Förderung daheim unterdurchschnittlich ist.

Auf diese Sachverhalte machten vor allem die Reports von COLEMAN (1966) und PLOWDEN (1967) und die Reanalyse der Daten von COLEMAN durch JENCKS (1973) aufmerksam und dann die vielen Untersuchungen, die von diesen klassischen Reports angeregt wurden. Es zeigte sich immer wieder: Bis zu zwei Drittel der Schulleistungsvarianz kann durch Bedingungen im Elternhaus aufgeklärt werden, nur etwa ein Drittel durch Bedingungen in der Schule.

Von den vielen Untersuchungen, die diese Befunde im Prinzip stützen (zusammenfassend BLOOM 1976, 1982; JENCKS 1973), sei hier nur jene von FULLER/HEYNEMAN (1989) angeführt. Sie untersuchten, in welchem Ausmaß in unterschiedlich entwickelten Ländern Familie und Schule die Varianz der Schulleistungen aufklären. Sie fanden: In den entwickelten Ländern klärt die Schule 25–40 Prozent der Schulleistungsvarianz auf, in den wenig entwickelten Ländern 50–90 Prozent. Wieviel Schulleistungsvarianz die Familienbedingungen in diesen Ländern aufklären, zeigen die Differenzen dieser Prozentsätze zu 100.

Die Befunde stützen nicht nur die oben genannten Reports von COLEMAN und PLOWDEN, sie helfen sie auch zu interpretieren. Sie lassen unter anderem vermuten, daß in entwickelten Ländern die Qualität der Schulen so gut entwickelt ist, daß zwischen den Schulen nur noch relativ wenig Varianz besteht. In unterentwickelten Ländern hingegen gibt es zwischen den Schulen krasse Differenzen. Mit der Varianz der Qualität der Familien verhält es sich umgekehrt. In vorindustriellen, sehr traditionsbestimmten Ländern ist sie relativ gering, in Familien moderner Gesellschaften ist sie hingegen sehr groß.

Die Entdeckung der starken Abhängigkeit der Schulleistung von den vor- bzw. außerschulischen Lernbedingungen führte in den angelsächsischen Ländern zunächst zur „kompensatorischen Erziehung“. Nach deren enttäuschenden Ergebnissen (jedenfalls soweit sie an „Defiziten des Kindes“ ansetzte) ging man zunehmend zu einer immer intensiveren Beschäftigung mit der Erziehung in der Familie über, insbesondere mit der Frage, wie man sie (schul-)pädagogisch nutzen bzw. beeinflussen kann: zur Beschäftigung mit Parent Involvement und seinen Effekten auf das Lernen in der Schule.

Die Befunde COLEMANS haben auch viele Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsuntersuchungen veranlaßt. Es wurde versucht nachzuweisen, was niemand bezweifelte: „Schools make a difference.“ Diese Untersuchungen bewirkten, daß in angelsächsischen Ländern Parent Involvement heute in keiner Liste der „Merkmale von effektiven Schulen“ mehr fehlt. Dort wird heute die „Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit als einer der wichtigsten Punkte in der gegenwärtigen Erziehungsdebatte“ gesehen (MORTIMORE 1994, S. 15).

2. Die Vernachlässigung der Eltern in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft hat das Konzept der kompensatorischen Erziehung bis zu einem gewissen Grad adaptiert, inzwischen aber ebenfalls fallen lassen. Parent Involvement scheint hingegen ein vernachlässigtes Thema zu sein.

Dieser Verdacht drängt sich auf, wenn man feststellt, wie viele angelsächsische und wie wenig deutsche Publikationen über „Parent Involvement“, „Familie und Schule“, „Parents as Teachers“ usw. vorliegen, oder wenn man den entsprechenden Vergleich anhand von Programmen zum Beispiel der AERA und jenen der DGfE vornimmt. Der fragliche Problemkreis ist allem Anschein nach in der deutschen Erziehungswissenschaft unterentwickelt.

Diesem Verdacht ging ich zusammen mit HERMANN ASTLEITER mit einer Inhaltsanalyse der ersten vier Tagungsbände des Arbeitskreises „Qualität der Schule“ nach. Zunächst haben wir untersucht, wie häufig „Eltern“ im Vergleich zu „Schülern“ und „Lehrern“ und wie häufig „Familie“ im Vergleich zu „Schule“ und „Unterricht“ in den Texten vorkommen. In beiden Vergleichen haben wir zudem bedeutungsgleiche oder sehr ähnliche Begriffe berücksichtigt (z.B. außer „Schüler“ auch „Kind“ oder „Klasse“) und ferner jene Konzepte, in denen die gesuchten Begriffe enthalten waren (= mit Komponenten: z.B. „Schülervertretung“, „Elternbeirat“).

Hier die Befunde:

Tabelle 1: Häufigkeit des Vorkommens der Begriffe „Schüler“, „Lehrer“, „Eltern“ in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

	Mit Komponenten	Ohne Komponenten
Schüler	1.089	977
Kind	175	171
Klasse	265	240
Insgesamt	1.529	1.388
Lehrer	633	484
(Schul-)leiter	90	85
Kollegen	125	121
Klassenlehrer	14	13
Insgesamt	858	703
Eltern	102	102

Tabelle 2: Häufigkeit der Begriffe „Schule“, „Unterricht“, „Familie“ in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

	Mit Komponenten	Ohne Komponenten
Schule	1.737	1.081
Unterricht	413	242
Familie	23	23

Wählt man die vorsichtigeren Schätzungen („ohne Komponenten“), dann beträgt das Verhältnis von Lehrer zu Eltern etwa 10:1 und von Schule zu Familie 100:2. Im Lichte der oben zitierten Untersuchungen über den Einfluß der Eltern auf die Schulleistung darf hier wohl von einer Vernachlässigung der Eltern gesprochen werden.

Die qualitative Analyse der Eltern-Textstellen, über die die folgende Tabelle informiert, macht die Vernachlässigung verständlicher.

Tabelle 3: Die Rollen der Eltern in den Texten des Arbeitskreises „Qualität der Schule“

Eltern werden genannt als

- Entscheidungsträger über Schultyp für Kinder
 - Schul(mit)planer
 - jemand, der Schulversuche mittragen muß
 - Zwangskundschaft
 - Backgroundvariable/„veränderte Größe“ („neue Eltern“)
 - Auskunftspersonen
 - zu Informierende/zu Werbende/zu Belehrende
 - Pädagogen mit falschen Maßstäben
 - (unqualifizierte) Helfer in der Schule/Teilnehmer am Schulgeschehen
 - Erwartungsträger mit bestimmten Einstellungen/Wahrnehmungen
 - Helfer außerhalb der Schule
 - schwache oder gute Erzieher
 - Teilnehmer an Schulungen
 - Miterzieher in der Schule, Parent Involvement
-

Die Eltern (Familien) werden als eine vieldimensionale Instanz gesehen, die die Schularbeit fördert oder behindert: Als Mitentscheider bei Schulaufbau und -leitung, als Helfer bei einfachen „Serviceleistungen“ in und außerhalb der Schule (Cafeteria, Bibliothek, Wanderungen, Beschaffung von Praktikumsstellen usw.), für die Lehrer als überqualifiziert angesehen werden, als Träger von richtigen oder falschen Erwartungen oder Einstellungen – die man erfragen muß – oder als Empfänger von Informationen zur Verbesserung des Schulklimas. Vor allem werden die Eltern als unveränderbarer „Background“ der Schularbeit gesehen. Beeinflußbar sind nur die Kinder von benachteiligten Eltern. Deshalb erhalten sie „mehr Schule“.

Jener Rolle aber, die hier interessiert: Parent Involvement, das von der Schule zum Nutzen des Kindes beachtet und insbesondere beeinflusst werden kann, kommt hierzulande nicht das Gewicht zu, das es den zitierten Daten zufolge haben müßte. Die Textstellen mit dieser Bedeutung von Parent Involvement beziehen sich in den analysierten Texten überwiegend auf angelsächsische Quellen (z.B. HAENISCH 1987, Bd. 1).

Der Titel einer Untersuchung von WEINERT/HELMKE (1987) illustriert die vorherrschende Bedeutung des Themas Eltern in der deutschen Schulforschung bzw. der deutschen Erziehungswissenschaft. Er lautet: „Schulleistungen – eine Leistung der Schule oder der Kinder?“

Die Autoren haben in dieser Untersuchung unter anderem geprüft, ob Merkmale des Kindes oder Merkmale des Unterrichts die Schulleistungsvarianz besser erklären. Zu ihrer Überraschung oder der des Lesers – dafür spricht das Fragezeichen – präsentieren sie als Ergebnis, daß mit Hilfe des Kind-Merkmals „Eingangsvoraussetzungen“ der

Schulerfolg (wie fast immer) zweimal besser vorherzusagen ist, als mit den Verhaltensweisen des Lehrers, also der Qualität des Unterrichts.

Aber woher stammen die Eingangsleistungen? Welchen Anteil haben die Eltern daran? Kann und wie kann die Erziehungsleistung der Eltern – vor allem jener Eltern, die die Schulleistung unterdurchschnittlich fördern – beeinflußt werden?

MORTIMORE schreibt in seinem zusammenfassenden Text über die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung in den letzten 20 Jahren: „Zahlreiche Bildungsforscher der U.S.A. und aus Großbritannien haben (Parent Involvement) aufgegriffen.“ Von den deutschen Erziehungswissenschaftlern kann man das nicht berichten.

Auch in der deutschsprachigen Lehrerbildung wird auf „Elternarbeit“ kaum eingegangen: Nach einer Untersuchung von DANNHÄUSER (1980) äußern 85 Prozent der befragten Lehrer, während der Ausbildung an der Hochschule nie mit dem Problem Elternarbeit konfrontiert worden zu sein. Nach der ILF-STUDIE (1981) fühlen sich 92 Prozent der Lehrer unzureichend oder überhaupt nicht dafür ausgebildet.

3. Die Vernachlässigung und Unterschätzung der Eltern durch die Lehrer

Über den Umgang der Lehrer mit den Eltern geben Untersuchungen über „Lehrer-Eltern-Kooperation“, „Elternarbeit“, „Schulpartnerschaft“ und dergleichen Auskunft. Grob zusammengefaßt zeigen die Untersuchungen (NEUBAUER/KRUMM 1989, KRUMM u.a. 1990–1994): Die befragten Lehrer berichten, sie hätten ein gutes Verhältnis zu den Eltern und hielten Kooperation mit ihnen für wichtig: Sie „kooperieren“ mit den Eltern vor allem im Blick auf Probleme in der Schule. Sie laden sie zu sich in die Schule ein (zu seltenen Elternabenden und Sprechtagen) oder stehen den Eltern auf deren Wunsch hin zu Gesprächen in der Schule zur Verfügung. In diesen Gesprächen geht es fast immer um die Leistungen des Schülers, sein Verhalten im Unterricht und um Schullaufbahnfragen: Der Lehrer informiert die Eltern.

Die terminlich vereinbarten Gespräche sind selten und kurz. „Das letzte Gespräch“ führten Lehrer (im Durchschnitt) „vor 7 Wochen“. Es dauerte bei 41 Prozent nicht länger als 10 Minuten und bei weiteren 33 Prozent 11–15 Minuten.

Die durchschnittliche Sprechzeit am Elternsprechtag geben Eltern mit 8 Minuten an, die durchschnittliche Wartezeit davor mit 33 Minuten.

Die Lehrer schätzen, daß sie 6 Prozent ihrer Arbeitszeit der Elternarbeit widmen. (Für Unterrichten glauben sie 42 % aufzuwenden, für die Vor- und Nachbereitung 39 % und für Verwaltungsarbeit 12 %.) Sie sind mit ihrem Zeitaufwand für die Eltern nicht zufrieden: 14 Prozent ihrer Arbeitszeit, so meinen sie, sollten sie eigentlich den Eltern widmen, also 140 Prozent mehr.

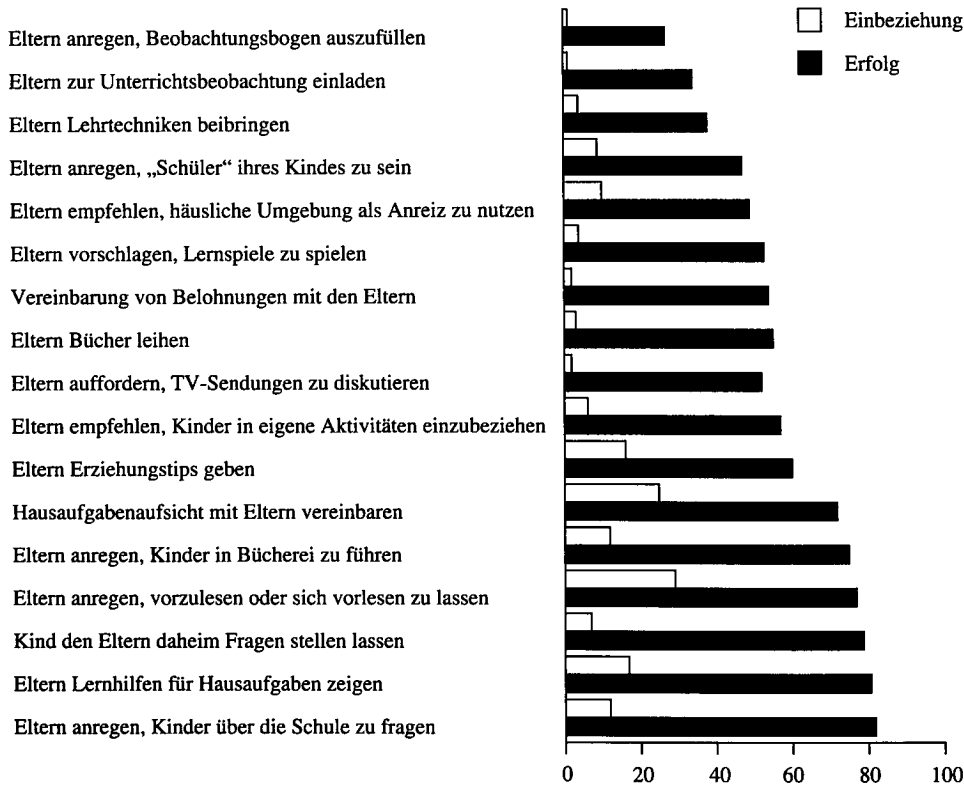
Was hält sie davon ab? In der Hauptsache dürfte es das unter Lehrern vorherrschende Verständnis von „Elternarbeit“ sein. Diese besteht für sie nicht primär darin, daß sie sich (aktiv) an Wünschen der Eltern orientieren. Wenn Lehrer die Initiative ergreifen, dann wünschen sie von den Eltern, daß diese direkt oder indirekt für die Schule oder den Unterricht etwas tun: direkt, indem sie sie auf Schulausflügen begleiten, Organisationsaufgaben übernehmen, Gelder beschaffen, für bessere Ausstattung sorgen, politisch aktiv werden, um Baumaßnahmen durchzusetzen; indirekt, indem sie dafür sorgen, daß die Kinder vorbereitet in die Schule kommen: die Hausaufgaben und alle erforderlichen Schulsachen haben und folgsam sind. Sie wollen durch „Elternarbeit“ entlastet und nicht

zusätzlich belastet werden: Die überwiegende Mehrzahl der Lehrer lehnt Hausbesuche bei Eltern entschieden ab, die Mehrzahl spricht sich auch gegen Mitarbeit der Eltern am Unterricht aus, viele selbst gegen Unterrichtsbesuche und -beobachtungen. Etliche Lehrer haben geheime Telefonnummern, um nicht von Eltern daheim gestört zu werden.

Das relativ geringe Interesse der Lehrer an jenen Aspekten von Elternarbeit, an denen Eltern interessiert sind, zeigen die Wünsche und Vorstellungen der Eltern: 79 Prozent der Eltern würden gern öfter mit den Lehrern sprechen. 70 Prozent hätten gerne, daß ihnen der Lehrer zeigt, wie sie ihren Kindern daheim beim Lernen helfen können. Durchschnittlich 63 Minuten, sagen die Eltern, könnten sie für schulische Hilfe an einem normalen Tag aufwenden, wenn der Lehrer ihnen sagen würde, wie sie ihrem Kind helfen könnten; das sind 130 Prozent mehr, als sie ihren Angaben zufolge heute einem Kind an einem ganz normalen Schultag beistehen (in Österreich in den Klassen 1–6 durchschnittlich 26 Minuten).

Dergleichen Hilfe geben die Lehrer heute den Eltern kaum, obgleich sie nicht daran zweifeln, daß sie pädagogisch ergiebig wäre. Die Abbildung 2 enthält eine kleine Auswahl von Erziehungsratschlägen (Empfehlungen, Tips), die Lehrer Eltern mühelos anbieten könnten. Die Antworten zeigen, wie viele Lehrer meinen, dergleichen Empfehlungen seien nützlich („Erfolg“), und wie wenige die Empfehlungen tatsächlich geben („Einbeziehung“):

Abbildung 2: Anteil österreichischer Lehrer, die verschiedene pädagogische Empfehlungen an Schülereltern für erfolgreich halten („Erfolg“) sowie der Anteil der Lehrer, die angeben, die Empfehlungen auszusprechen („Einbeziehung“)



Aus der Sicht der Eltern erscheint die Bereitschaft der Lehrer, sich um das Erziehungsgeschehen daheim zu kümmern, und sei es auch nur mit so einfachen Anregungen, wie sie in Tabelle 4 enthalten sind, noch dürftiger. Um zu illustrieren, was Lehrern möglich wäre, wenn sie wollten, sind die Antworten von chinesischen Eltern (aus Taiwan) hier angegeben.

Tabelle 4: Anteil der Eltern, die sagen, daß ihnen der Lehrer folgendes empfohlen hat (Prozentwerte; A = Österreich; T = Taiwan), KRUMM 1993a

	A	T
Ihrem Kind laut vorzulesen oder dem Kind beim Lesen zuzuhören	16	41
Zu Hause Hilfsmittel zu verwenden, um ihrem Kind etwas zu veranschaulichen	5	71
Ihr Kind mehr über die Schule zu fragen	7	69
Mit ihrem Kind Spiele zu spielen, die für sein Lernen förderlich sind	8	54
In die Schule zu kommen, um ihr Kind im Unterricht zu beobachten	0,4	27
Mit ihrem Kind zusammen in eine Bücherei oder Buchhandlung zu gehen	6	46
Bücher oder Lehrmaterialien vom Lehrer zu leihen, um ihrem Kind zusätzliche Hilfestellung zu geben	3	10
Mit Eltern und ihrem Kind eine Übereinkunft über die Erledigung und Überwachungen der Hausübungen zu treffen	7	21
Mit ihrem Kind zusammen ein Fernsehprogramm anzusehen und es zu diskutieren	1	45

Die Daten aus unseren Untersuchungen dürften hinreichend belegen, daß Lehrer die Interessen der Eltern vernachlässigen. Unterschätzen sie auch deren pädagogische Kompetenz? Dazu habe ich nur wenige Daten finden können, und die wenigen sind nicht eindeutig zu interpretieren.

Das was Lehrer aller Schularten in ihrer Arbeit mit Abstand am meisten stört – Disziplinprobleme im Klassenzimmer (VEENMAN 1984) –, lasten sie den Eltern an (MEDWAY 1979). Disziplinprobleme sind auch am häufigsten Anlaß, wenn der Kontakt mit den Eltern vom Lehrer ausgeht. Das kann als Beleg dafür angesehen werden, daß Lehrer den Eltern großen Erziehungseinfluß zusprechen – es kann aber auch heißen, daß sie ihren „Erziehungsauftrag“ weitergeben wollen. Dafür spricht ihr ständiger Ruf nach mehr Psychologen oder anderen Erziehungsexperten, die sich um die angeblich immer größere Zahl erziehungsschwieriger Kinder kümmern sollen (KRUMM 1993b).

KOB hat bei seiner Erhebung festgestellt, daß die von ihm befragten Lehrer meinen, „im Normalfall hinge der Schulerfolg eines Kindes kaum von einer pädagogischen Aktivität des Elternhauses ab“ (KOB 1963, S. 100). KOB gründet diese Aussage auf die Feststellung, daß nur 7 Prozent der Lehrer „ein gewisses Maß an elterlicher Mitarbeit für nötig finden“. Er stellt dann allerdings fest: „Der größte Teil (...) meint, nur bei schulischem Versagen, also bei schlechten Schülern, müßten die Eltern mithelfen, damit das Kind den Anforderungen der Schule gerecht werden könne.“ (KOB 1963, S. 100) Die Eltern würden demzufolge wichtig und kompetent, wenn die Lehrer ihr Expertenpulver verschossen hätten.

Fragt man Lehrer allerdings danach, ob sie Schule oder Familie für die gewichtigere „Sozialisationsinstanz“ halten, dann zeigt sich: „Nur 10 % der befragten Lehrer waren der Meinung, die Schule habe als Sozialisationsinstanz stärkeres Gewicht als die Fa-

milie. Fast 60 % waren dagegen der Meinung, daß die Familie und das entsprechende soziale Milieu die weitaus bedeutendsten Faktoren im Sozialisationsprozeß sind.“ (FERGE 1972, zit. nach ABELS 1975, S. 194)

Wie aber verstehen Lehrer „Sozialisationsinstanz“? Impliziert der Begriff auch „Bildungsinstanz“ oder unterscheiden Lehrer zwischen „Erziehung“ (= „Sozialisation“) und „Bildung“? Für diese Unterscheidung durch Lehrer spricht, daß sie unerwünschte Schulleistung mit Bedingungen im Kinde erklären („Begabung“, „Motivation“), unzulängliches Disziplinverhalten mit Bedingungen im Elternhaus (Versagen der Eltern, Strukturwandel der Familie).

Das Urteil der Lehrer über die Kompetenz der Eltern hängt vermutlich von dem Problem ab, auf das hin sie befragt werden. Wenn es um Unterricht in der Schule geht, um „Bildungsprobleme“, tendieren Lehrer mehr dazu, Eltern als Laien zu betrachten, als wenn es um „Mithilfe“ der Eltern bei den Hausaufgaben geht. Geht es gar um „Erziehungsprobleme“, fordern viele Lehrer deren Lösung von den Eltern.

Dafür, daß Eltern im Blick auf die „Schularbeit“ von Lehrern eher als Laien betrachtet werden und sich auch eher als solche betrachten, spricht eine Analyse von „kommunikationsfördernden und kommunikationshemmenden Aussagen“ von Lehrern und Eltern (KRUMM/KIRST, in Vorb.): Darunter fanden sich Aussagen über die Selbst- und Fremdbewertung von Lehrern und Eltern: Tabelle 5 gibt darüber Auskunft.

Tabelle 5: Selbst- und Fremdbewertung von Lehrern und Eltern (Prozentwerte)

	Lehrer	Eltern
Selbstaufwertung	52	19
Aufwertung des anderen	0	6
Selbstabwertung	0	30
Abwertung des anderen	48	45
Summe	100	100
Anzahl der Nennungen	n = 597	n = 267

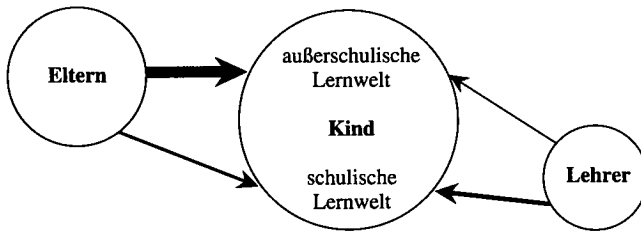
Lehrer und Eltern tendieren gleichermaßen dazu, den anderen „abzuwerten“ (zu nörgeln, kritisieren, beschuldigen usw.). Hier interessiert vor allem der zweite Befund, die deutliche Neigung von Lehrern, sich aufzuwerten (als Experte, Fachmann, Besserwissender), und die Tendenz der Eltern, dieses Bild des Lehrers über sich zu übernehmen. Sie sagen von sich, was die Lehrer über sie sagen: Sie wüßten wenig, könnten etwas nicht, seien Laien.

Eine österreichische Lehrerresolution bringt das auf einen kurzen Nenner: Sie beginnt mit den Sätzen: „Es gibt sehr wenige Berufe, in denen Laien in derartig hohem Ausmaß glauben, mitreden zu können. Im Lehrerberuf meint jeder, der einmal die Schulbank gedrückt hat, Fachmann in Sachen Pädagogik zu sein.“ (vgl. KRUMM 1991a)

4. Plädoyer für ein neues Verständnis der Eltern- und Lehrerbeteiligung bei der Erziehung der Kinder

Ich will die bisherigen Befunde und Überlegungen anhand des folgenden Bildes zusammenfassen. Im Zentrum steht das Kind, das in zwei Lernwelten, der außerschulischen und der schulischen (gut oder weniger gut), gefördert wird. Für diese Lernwelten sind Eltern und Lehrer verantwortlich. Die unterschiedliche Größe der Lernwelten und die unterschiedliche Dicke der Pfeile symbolisiert den unterschiedlichen Einfluß der Lernwelten und damit den unterschiedlichen Einfluß von Eltern und Lehrern auf das Lernen des Kindes.

Abbildung 3: Modell über den vermuteten relativen Einfluß von Eltern und Lehrern (bzw. außerschulischer und schulischer Lernwelt) auf das Lernen des Kindes



Bezogen auf dieses simple Modell zeigen die Daten: Eltern und Lehrer sind an der Gestaltung beider Lernwelten des Kindes und damit an dessen Erziehung beteiligt, aber jeweils in unterschiedlichem Ausmaß.

Die Eltern beeinflussen das Lernen des Kindes beträchtlich stärker als die Lehrer. Nicht nur, weil sie über weitaus mehr „Lehrzeit“ verfügen als Lehrer, sondern auch weil sie engagierter erziehen und sich in der Regel intensiver um ihr Kind bemühen als der Lehrer: Eltern erziehen ihr Kind, der Lehrer eine Gruppe von Kindern anderer Leute.

Eltern sind fast immer sehr daran interessiert, daß ihr Kind in der Schule erfolgreich lernt. Wenn es ihnen nötig erscheint, versuchen sie dazu beizutragen, daß es dort besser lernt. Lehrer interessieren sich hingegen wenig, was und wie das Kind in der Familie lernt.

Die heute vorherrschenden Formen der „Schulpartnerschaft“ sind vor allem von politischem Denken bestimmt. Das Streben nach einer demokratischeren Schule führte zu Informations-, Anhörungs-, Vorschlags- und zu einigen wenigen Mitentscheidungsrechten der Eltern. Ebenso wichtig wie die *politische* Beteiligung der Eltern und Lehrer am Schulgeschehen ist die *pädagogische* Beteiligung von Eltern und Lehrern am Lernen des Kindes in und außerhalb der Schule. Sie ist von der politischen Beteiligung unabhängig.

Die heute vorherrschenden Formen der Mitwirkung der Eltern in der Schule sind *pädagogisch* wenig ergiebig.

Das Interesse und die Beteiligung der Eltern an der Schule sind beträchtlich größer als das Interesse und die Beteiligung der Lehrer am schulleistungsrelevanten Erzie-

hungsgeschehen in der Familie. Nur wenige Lehrer bemühen sich darum, den (offenen oder versteckten) Wunsch der Eltern nach pädagogischen Informationen, nach detaillierten Handlungsanleitungen zu erfüllen.

Die Leistungen der Eltern und Lehrer beeinflussen sich gegenseitig. Insbesondere bedingen die (guten oder schwachen) Erziehungsleistungen der Eltern daheim nachhaltig den Erfolg oder Mißerfolg des Lehrers in der Schule. Im Durchschnitt vermag die Schule die Effekte der pädagogischen Leistungsdifferenzen der Eltern nicht auszugleichen.

Soweit die Befunde über den Einfluß der Eltern auf die Schulleistung für Erziehungswissenschaftler und Lehrer überraschend sind, ist das Ausdruck dafür, daß die Leistungen der Eltern als Lehrer unterschätzt, die der Lehrer und damit die der Schule hingegen überschätzt werden.

Die Unterschätzung der Eltern als Lehrer hat möglicherweise dazu beigetragen, daß die Erziehungswissenschaft das Erziehungsgeschehen in der Familie zugunsten des Erziehungsgeschehens in der Schule vernachlässigt. Sie überläßt die Erforschung der Erziehung in der Familie und deren Wirkung auf die Schule weitgehend der pädagogischen Psychologie und Soziologie. Diese Arbeitsteilung hat zum Teil bedenkliche Konsequenzen – es entwickeln sich disziplineigene Sprachen, die suggerieren, die pädagogische Tätigkeit des Lehrers unterscheide sich von der pädagogischen Tätigkeit der Eltern wesentlich. Beide initiieren jedoch gleichermaßen Lernen.

Soweit sich die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin versteht, der es darum geht, Möglichkeiten erfolgreichen Lernens bzw. Möglichkeiten der optimalen Förderung junger Menschen zu erforschen, und soweit Pädagogen an sich den Anspruch stellen, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen möglichst gut zu fördern, ergeben sich aus den Befunden einige Konsequenzen für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft und die Lehrer.

Die *Erziehungswissenschaft* müßte statt „Schulerziehungswissenschaft“ wieder „Erziehungswissenschaft“ sein. Im Blick auf das schulleistungsrelevante Lernen müßte sie – wie es in angelsächsischen Ländern seit Jahren geschieht – nachhaltig untersuchen, welche außerschulischen Bedingungen, insbesondere das Elternverhalten, pädagogisch beeinflussbar sind und wie diese Bedingungen von den Lehrern beeinflusst werden können. Sie müßte im Blick hierauf ferner untersuchen, welche Formen der Interaktion bzw. Beteiligung *pädagogisch* ergiebig sind. Die heute vorherrschenden Interaktionen, die aus dem Wunsch der Eltern nach mehr politischer Mitsprache in der Schule entstanden sind, sind es kaum. So unabdingbar in einer Gesellschaft, die sich als Demokratie versteht, diese Mitsprachetradition geworden ist, mit *pädagogischer* Kooperation oder Partnerschaft hat sie wenig gemein.

Wenn *Lehrer* die ihnen anvertrauten Kinder optimal fördern wollen, dann müssen sie sich besonders bei lernschwachen oder langsamen Kindern mehr zuständig fühlen, statt die Ursachen für die schwachen Schulleistungen in internen Kind-Bedingungen zu sehen (MEDWAY 1979). Sie müssen die Eltern primär an der Lösung pädagogischer Aufgaben beteiligen und sich mehr um deren pädagogische Nöte kümmern.

Im Lichte der Befunde mangelt es heute viel weniger an Elternbeteiligung als an Lehrerbeteiligung. Eltern engagieren sich fast immer für ihr Kind mehr, als der Lehrer sich für dieses Kind in der Klasse einsetzt. Insbesondere sorgen und kümmern sich Eltern mehr, wenn ihr Kind schwache Schulleistungen zeigt. Lehrern ist das weniger ein Problem. (Als „Belastung“ oder „Störung“ erleben Lehrer „slow learners“ oder „stu-

dents of different cultures and deprived background“ kaum. Diese „Probleme“ oder „Störungen“ rangieren auf Rang 19 und 20. Zum Vergleich: „classroom discipline“ steht an erster Stelle, „relations with parents“ auf Platz 4 [VEENMAN 1984].)

Die Befunde zeigen ferner, daß mit herkömmlichen schulischen Praktiken („mehr Schule“) eine Förderung beträchtlich weniger erfolgreich ist als mit Maßnahmen, die die Kenntnisse der Eltern über ihr Kind, ihr Erziehungsinteresse und ihre Erziehungsmöglichkeiten intensiv zu nutzen versuchen (BRONFENBRENNER 1976).

Elternbeteiligung am Lerngeschehen in der Schule und Lehrerbeteiligung am Lerngeschehen in der Familie sind allerdings nicht erforderlich, wenn ein Kind weder in der Schule noch in der Familie „auffällt“, also Kummer bereitet. Wenn aber Lehrer und/oder Eltern Schwierigkeiten haben, dann sollte der Lehrer die Initiative ergreifen und viel häufiger als heute:

(1) Systematisch die Eltern konsultieren und sich detailliert für ihre Sichtweise des Problems interessieren: Eltern kennen ihr Kind viel länger, aus viel mehr Situationen und somit weitaus besser als der Lehrer. Da sich Eltern aber natürlich auch täuschen können, sollte er versuchen, das Kind in außerschulischen Situationen zu beobachten. Verhalten ist sehr situationsabhängig. Die Korrelation zwischen dem Verhalten eines Kindes daheim und seinem Verhalten in der Schule ist minimal (ASCHENBACH 1989). Insbesondere sollte er den Umgang der Eltern mit dem Kind systematisch zu beobachten versuchen. Dazu sind Hausbesuche ein besonders nützliches Mittel. Nach unseren Untersuchungen werden sie von der überwiegenden Mehrzahl der Eltern sehr begrüßt.

(2) Die Eltern über seine Schwierigkeiten informieren; die Eltern die fragliche Situation einschätzen lassen, sie gegebenenfalls zu einer gezielten Beobachtung des Kindes im Unterricht einladen (oder ihnen Videoaufnahmen vorführen) und sie um Hilfe bitten – wenn seine Versuche, das Problem allein zu lösen, nicht gelingen. Das Verfahren des sogenannten „Home-Based Reinforcement“ (HBR) hat sich vielfach als ebenso einfache wie erfolgreiche Kooperationsmöglichkeit erwiesen. In diesem Verfahren, das auf einem Verhaltensvertrag zwischen Lehrer, Eltern und Kind gründet, verstärken die Eltern das Kind daheim für erwünschtes Verhalten im Unterricht (KRUMM 1988a, b).

(3) Der Lehrer sollte bei Schwierigkeiten mit sehr langsamen Lernern ebenfalls frühzeitig die Eltern einbeziehen. Im Blick auf „Lernschwierigkeiten“, die den Lehrer im Unterricht zeitlich überfordern, hat sich „Home-Based Instruction“ (HBI) als sehr erfolgreich erwiesen. Hier instruiert der Lehrer sehr gezielt die Eltern, wie sie daheim mit dem Kind bei geringem Zeitaufwand erfolgreich arbeiten können. Das Verfahren ist besonders gut im Blick auf das Lesen lernen untersucht worden (TOPPING/WOLFENDALE 1985) – ist aber natürlich in allen Fächern anwendbar (KRUMM 1991c).

Bei beiden Verfahren, dem HBR und dem HBI, sagt der Lehrer den Eltern präzise, wie sie dazu beitragen können, ihrem Kind über Lernschwierigkeiten hinwegzuhelfen. Eltern von Kindern mit Verhaltens- oder Lernschwierigkeiten wünschen diese verhaltenslenkende Information; sie wollen wissen, wie sie helfen können. Die meisten Eltern arbeiten motiviert mit, wenn es brennt.

(4) Die Lehrer sollten bei Gesprächen mit Eltern aufmerksam hinhören, ob und gegebenenfalls welche Schwierigkeiten die Eltern mit ihrem Kinde daheim haben (Eltern wagen es oft nicht, darüber zu sprechen, um die Position des Kindes bei seinen Lehrern nicht zu verschlechtern), ihnen gemeinsame Beratung und gegebenenfalls Hilfe anbieten oder – sollte der Lehrexperte überfordert sein – Hilfe vermitteln.

Mit diesem Punkt geht es darum, daß sich der Lehrer für das Verhalten des Kindes außerhalb der Schule sowie für die schulleistungsrelevanten Verhaltensweisen der Eltern interessiert, statt sich wie bisher auf seine Klassenzimmerprobleme zu beschränken und darauf, den Eltern in Gesprächen (von oben herab) mitzuteilen, wie gut oder schwach ein Kind ist.

(5) Schließlich sollte der Lehrer (unaufdringlich) regelmäßig den Eltern Denkanstöße, Empfehlungen, Hinweise usw. zu alltäglichen Erziehungsproblemen schriftlich und im Rahmen von Elternabenden (die wie Schulfeste vor allem zum Distanzabbau und für die generelle Vertrauensbildung nötig sind) anbieten; also wieder und wieder motivierend Sachverhalte zur Sprache bringen, wie sie in Tabelle 4 enthalten sind. Die Wünsche und Interessen der Eltern können in regelmäßigen Abständen, zum Beispiel auch anläßlich von Elternabenden, systematisch (und für die Eltern motivierend) erhoben werden.

Eltern und Lehrer erziehen ein und dasselbe Kind, und je mehr sie an einem Strang ziehen, desto erfolgreicher werden beide sein.

Wenn die Erziehungswissenschaftler, Erziehungspolitiker und vor allem die Lehrer nicht nachhaltig an der Verringerung der Kluft zwischen Familie und Schule arbeiten wollen, dann sollten sie aufhören zu behaupten, für die optimale Förderung der Kinder zu arbeiten. Die Trennung und damit die geringe pädagogische Beteiligung der Eltern an der Schule durch die Lehrer, insbesondere aber die minimale Beteiligung der Lehrer am Lernen des Kindes außerhalb der Schule, verhindert die optimale Förderung vor allem bei jenen Kindern, deren Eltern mit viel Engagement pädagogisch das Falsche machen. Jener Teil der Eltern, der unterdurchschnittlich erzieht, braucht die behutsame Hilfe derer, die gelernt haben, über Erziehung nachzudenken, die pädagogischen Rat wissen oder in der Lage sind, ihn zu besorgen. Der Pädagoge von Beruf kann diese Eltern damit auf jenen Weg leiten, den sie zum Wohle ihres Kindes immer gehen wollen.

„Success will only emerge with the recognition by everyone who shares an interest in the developing child that education is taking place beyond the school gate (...). Current thinking and practice places the school at the centre of the educational universe. A Copernican revolution is necessary to ensure that the home and the school are seen as planets in one system with the educational needs of the child as their common sun“ (MUNRO 1992, S. 20).

Wenn die Schule und damit die Lehrer weiterhin im Zentrum des Bildungsuniversums bleiben, dann besteht vielleicht doch kein großer Unterschied zwischen den Lehrern und Köchinnen.

Literatur

- ABELS, H.: Schule als Sozialisationsinstanz? In: NEUE WEGE IM UNTERRICHT 26 (1975), S. 191–201.
- ASCHENBACH, A.: Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4–12. In: JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY 30 (1989), pp. 123–136.
- BLOOM, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971.
- BLOOM, B. S.: Human characteristic and school learning. New York 1976.
- BLOOM, B. S.: All our children's learning. New York 1982.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- CIBULKA, J. G.: State regulation of home schooling: A policy analysis. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 101–120.
- COLEMAN, J. S. et al.: Equality of educational opportunity. Washington, DC 1966.
- DANNHÄUSER, A.: Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. In: FORUM ERZIEHUNG (1980), S. 33–36.
- FULLER, B./HEYNEMAN, S. P.: Third world school quality. In: EDUCATIONAL RESEARCHER 18 (1989), pp. 12–19.

- GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling. Norwood 1991.
- GRIFFORE, R. J./BUBOLZ, M.: Limits and possibilities of family and school as educators. In: GRIFFORE, R. J./BOGER, R. P. (Eds.): Child rearing in the home and school. New York/London 1986, pp. 61–104.
- HAENISCH, H.: Was ist eine „gute“ Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 1) Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 41–54.
- ILF-INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG (Hrsg.): Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule. (Schriftenreihe des ILF, H. 29.) Mainz 1981.
- JENCKS, C.: Chancengleichheit. Hamburg 1973.
- KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart 1963.
- KRUMM, V.: Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In: ROTHBUCHER, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung. Festschrift 20 Jahre Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg. Salzburg 1988a, S. 317–358.
- KRUMM, V.: Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 34 (1988b), S. 601–620.
- KRUMM, V. u.a.: Die Kooperation von Lehrern und Eltern in den USA und Österreich. In: BIRKEL, P.: Beiträge zur empirisch-pädagogischen Forschung. Weingarten 1990a.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement in the United States and in Austria. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Boston 1990b.
- KRUMM, V.: Wem gehört die Schule? Anmerkungen zu einem Mißstand, mit dem fast alle zufrieden sind. In: ZECHA, G./GANTHALER, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Wert im Wandel. Salzburg 1991a.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement or teacher involvement? Results of a comparative study in Austria, Taiwan and the United States. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Chicago 1991b.
- KRUMM, V.: Die Stellung des Lehrers. Zur pädagogischen Kooperation von Lehrern und Eltern. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg. Salzburg 1991c.
- KRUMM, V. et al.: Parent involvement in Austria and in Taiwan. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Atlanta 1993a.
- KRUMM, V.: Aggression in der Schule. In: SCHMÄLZLE, U. (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Frankfurt a.M. 1993b, S. 153–202.
- KRUMM, V./KIRST, W.: Selbst- und Fremdbild von Lehrern und Eltern – Analyse von Lehrer- und Elternerausagen in Interviews über Probleme der Lehrer-Eltern-Kooperation (in Vorb.).
- LINES, R.: Home Instruction: The size and growth of the movement. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 9–42.
- MACBETH, A.: Involving parents – Effective parent-teacher relations. Oxford 1989.
- MEDWAY, F. J.: Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. In: JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 71 (1979), pp. 809–818.
- MEIGHAN, R.: Home-based education and the re-appraisal of the role of parents as educators. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 175–185.
- MORTIMORE, P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Dortmund 1994.
- MUNRO, C.: How did we get here? The parents' role in education. In: Parents and the 5–14 curriculum. (The Scottish Consultative Council on the Curriculum) Edinburgh 1992.
- NEUBAUER, C./KRUMM, V.: Lehrer-Eltern-Kooperation im Lichte empirischer Untersuchungen. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg. Salzburg 1989.
- PLOWDEN, B. (Ed.): Children and their primary schools. London 1967.
- RAY, B.: Student learning in home education and the education profession. In: SMIT, F./ESCH, W. VAN/WALBERG, H. J. (Eds.): Parental involvement in education. (Institute for Applied Social Sciences [ITS] – University of Nijmegen) Nijmegen 1993.
- RAY, B. D./WARTES, J.: The academic achievement and affective development of home-schooled children. In: GALEN, J. VAN/PITMAN, M. A. (Eds.): Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives. Norwood 1991, pp. 43–62.
- SLOANE, K. D.: Home influence on talent development. In: BLOOM, B. S. (Ed.): Developing talent in young people. New York 1985, pp. 439–476.
- TOPPING, K. J./WOLFENDALE, S. (Eds.): Parental involvement in children's reading. London 1985.
- VEENMAN, S.: Perceived problems of beginning teachers. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 54 (1984), pp. 143–178.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. (Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, H. 3) Wiesbaden/Konstanz 1987, S. 17–32.